

ALTRI INTERVENTI

Anne Douaire-Banny¹

*Science et opacité: de la complexité de l'acte
d'enseignement*²

ABSTRACT:

L'enseignant a la responsabilité de transmettre le savoir, donc de se soumettre et de soumettre ses étudiants à la science dans ce qu'elle a de transparent et d'universel, indépendamment des cultures de chacun, et des contextes de réception de la science. Cependant, l'enseignement ne s'opère que dans des sociétés incarnées et complexes, et chacun des acteurs de l'enseignement est lui-même incarné et complexe: de l'étudiant à l'enseignant en passant par tous les individus présents dans la communauté universitaire et dans la société qu'elle entend servir. L'«unitas multiplex» dont parle Morin est un cadre fécond pour penser l'acte d'enseignement; l'opacité revendiquée par Édouard Glissant un outil précieux, garant du respect des cultures et des complexités du monde, au cœur même de l'enseignement.

Teachers are meant to convey knowledge to their students, i.e. to accept and acknowledge that science is transparent and universal, and having students accept and acknowledge it that way, whatever their own culture might be, and whatever the social context. However, teaching is real and prevails in real incarnate complex societies; furthermore, each protagonist of the teaching process is incarnate and complex, from student to teacher, by any member of the community we are supposed to serve. Edgar Morin's «unitas multiplex» is a fruitful frame to consider what 'teaching' means; Edouard Glissant's «opacity» is an utmost precious tool to protect and warrant the world's diversity and complexity.

¹ Institut Catholique de Paris. E-mail: <a.banny@icp.fr>.

² Cette communication a été tenue au XIII Symposium International des Professeurs Universitaires intitulé *Conoscenza e Misericordia* (organisé par le Vicariat de Rome – Bureau Pastorale Universitaire et par le Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche), dans la session des Sciences de l'Éducation *Conoscenza, sapienza e formazione*, responsabilité scientifique d'Anna Maria Favorini et Cecilia Costa, Université Roma Tre, le 8 septembre 2016.

Enseigner, c'est transmettre connaissance et savoir à des élèves. Dit comme cela, il semble que cette opération n'implique pas des personnes et ne soit qu'un transfert d'information d'un lieu vers un autre. Mais tous les enseignants savent qu'ils ne cessent pas d'être des personnes en entrant dans leur salle de classe; et tous les élèves ont bien conscience de leur vie propre, de leurs émotions et de leur personnalité lorsqu'ils s'assoient face à lui. Que dire alors de ces personnes lorsque l'enseignement ne se passe plus dans une salle de classe mais en ligne? Que dire lorsque, dans une salle de classe, l'enseignant n'est plus face à ses élèves, sur une estrade, mais avec eux, parmi eux? Que dire lorsque l'enseignant et les élèves apportent avec eux des cultures diverses, toujours plurielles puisque aucune culture n'est privée de contact avec les autres cultures?

Il faut donc penser que la science que l'on transmet est enveloppée dans un tissu fait des cultures de l'enseignant et de ses élèves. Ce tissu est l'entrelacs de tout ce qui constitue une personne; il est l'épaisseur de la relation entre l'enseignant et ses élèves, et même ce qui rend possible cette relation. Paradoxalement, c'est sans doute l'épaisseur des relations interpersonnelles, cette matière complexe (*complectere* en latin veut dire 'entrelacer, tresser ensemble') et opaque, qui rend possible la transmission de la science, cette transparence de l'intelligible.

Pourtant, la relation de l'enseignant et des élèves n'est pas horizontale, leurs rôles ne sont pas interchangeables: au creux de ce tissu complexe, chaque fil individuel est inséparablement associé aux autres mais reste singulier; chaque fil est associé aux autres mais ne disparaît pas dans le tissu, «*unitas multiplex*». Perdure dans la relation d'enseignement la singularité de chacun, qui est la condition de possibilité pour que se constituent une classe, un tout, une communauté.

En commençant par identifier qui sont les élèves et le monde qu'ils font advenir en ce moment-même, nous poserons l'idée que la diversité et la complexité sont au cœur de l'enseignement. Ensuite on se penchera sur ces deux notions pour montrer qu'elles peuvent être vécues et pensées comme des obstacles inquiétants, des opacités, sur le chemin de l'apprentissage, dont il faudrait se débarrasser au nom de l'unité, de la communauté, d'un projet commun unifiant; mais on montrera que l'opacité elle-même peut au contraire être la condition d'une pensée véritablement dialogique et donc la condition d'un enseignement opératoire, chacune des personnes concernées s'enrichissant de prendre conscience de l'irréductible altérité. Enfin, on tentera de penser la complexité, d'habiter cette opacité et de concevoir des sujets éthiques

(enseignant et élèves) capables de construire leur maison «au milieu du courant»³.

1. Les élèves et leur monde, aujourd'hui: diversité, complexité

Partons de nos élèves, que Michel Serres a appelé tendrement «Petit Poucet» et «Petite Poucette», eux qui vivent les pouces sur leurs smartphones, connectés à un monde plein de 7 milliards d'habitants, un village planétaire où bruissent langues, religions, usages et pratiques alimentaires infinies et métissées.

«Leurs ancêtres fondaient leur culture sur un horizon temporel de quelques milliers d'années, ornées par l'Antiquité gréco-latine, la Bible juive, quelques tablettes cunéiformes, une préhistoire courte. Milliardaire désormais, leur horizon temporel remonte à la barrière de Planck, passe par l'accrétion de la planète, l'évolution des espèces, une paléo-anthropologie millionnaire. N'habitant plus le même temps, ils vivent une toute autre histoire. [...]

Ces enfants habitent donc le virtuel. Les sciences cognitives montrent que l'usage de la toile, lecture ou écriture au pouce des messages, consultation de Wikipedia ou de Facebook, n'excitent pas les mêmes neurones ni les mêmes zones corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier. Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois. [...]

Par téléphone cellulaire, ils accèdent à toutes personnes; par GPS, en tous lieux; par la toile, à tout le savoir; ils hantent donc un espace topologique de voisinages, alors que nous habitions un espace métrique, référé par des distances. Ils n'habitent plus le même espace.

Sans que nous nous en apercevions, un nouvel humain est né, pendant un intervalle bref, celui qui nous sépare des années soixante-dix»⁴.

Ce nouvel humain vit au milieu de langues et de cultures nombreuses, que pour la plupart il ignore: il n'en a ni connaissance ni – parfois –

³ M. SERRES, *Le Tiers-Instruit*, Françoise Bourin, Paris 1991, p. 55.

⁴ ID., *Éduquer au XX^e siècle*, «Le Monde», 7 mars 2011, article consultable <http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html> (consulté le 2.12.2016).

conscience. Leur existence est voilée par l'illusoire transparence du Net qui met en relation des individus aux quatre coins du monde: ils ressentent ainsi qu'ils habitent le 'village planétaire', alors qu'ils n'entrent en relation qu'avec d'autres individus partageant la même culture numérique 2.0 et des centres d'intérêt circonscrits (forums de discussion, blogs identitaires...). La fin du ^{xx}e siècle déjà avait sonné la fin du sujet moderne qui affirmait son autonomie au sein du collectif: ce sujet moderne était autonome vis-à-vis du clan, de la tradition ou de Dieu, il choisissait et formulait les lois de la communauté. «L'humain se pens[ait] et se [voulait] comme le fondement ou la source de ses normes et de ses lois, en excluant seulement qu'il doive les recevoir de la nature des choses, comme chez les Anciens, ou de Dieu, comme dans la tradition judéo-chrétienne»⁵. L'individu connecté se revendique indépendant et son avènement fait disparaître le sujet: à la fin des années 1960 en effet, la liberté n'est plus définie comme soumission de l'individu à des lois librement acceptées (Contrat social) mais comme l'exercice naïf et périlleux d'une absence de règles collectives.

«Toute limitation imposée à l'individu, fût-ce par soumission à une loi commune à tous les individus concernés, est une mutilation ou une répression»⁶.

En d'autres termes, le souci du social, l'appartenance à une communauté culturelle, familiale ou nationale, s'est estompé au profit des appartenances singulières, choisies, révocables. On 'like' et on 'délike'... Relativisons tout de même la nouveauté du phénomène en relisant Benjamin Constant, inquiet devant la «liberté des Modernes», citant Tocqueville:

«absorbés dans la jouissance de notre indépendance et dans la poursuite de nos intérêts particuliers [nous pourrions en venir à renoncer] trop facilement à notre droit de partage dans le pouvoir politique»⁷

c'est-à-dire à notre citoyenneté.

Si l'un des rôles de l'enseignement est d'offrir aux élèves la possibilité de devenir des citoyens, alors la question centrale est celle de l'effilochement des appartenances collectives stables. Comment contrarier

⁵ A. RENAUT, *Un humanisme de la diversité: essai sur la décolonisation des identités*, Flammarion, coll. bibliothèque des savoirs, Paris 2009, p. 187.

⁶ *Ivi*.

⁷ B. CONSTANT, *La Liberté des Anciens comparée à celle des Modernes* (1819), cité par Alain Renaut, *ivi*.

la décomposition du tissu social de nos sociétés postmodernes qui ont fait des individus autant de monades auto-centrées? Peut-être en revenant, justement, à cette modernité à laquelle le post-moderne décide de tourner le dos: l'humanisme moderne, en effet, définissait le sujet en premier lieu par sa capacité de fonder son propre destin, de se donner à soi-même la loi selon laquelle agir (c'est l'homme capable dont parle Ricœur); la liberté est alors auto-fondation et autonomie; mais en second lieu, ce qui définit le sujet moderne, c'est sa capacité d'être conscient de soi-même.

Mais «soi-même», Ricœur nous le dit, c'est «comme un autre»⁸: en moi, il y a l'autre. Cet autre que je suis pour les autres bien sûr, et Victor Segalen nous a beaucoup appris à ce sujet; mais l'autre qui me fonde profondément aussi, celui qui, en moi, m'ouvre naturellement à l'inconnu, à l'obscur, à l'opaque. La *libido sciendi* (désir de connaissance) peut être comprise comme une tension profonde en moi, née de mon ignorance de ce qui, pourtant, existe. Enseigner, ce serait alors donner place à cette altérité du monde, hors de nous et en nous. Et nos écoles accueillant des élèves issus de traditions différentes sont des lieux-reflets de cette diversité intérieure de tout individu.

Aujourd'hui plus encore qu'hier, l'individu ressent des appartenances multiples (à sa famille, à son genre, à sa région, à son groupe politique, à sa religion, à sa langue...) avec lesquels il négocie en permanence: enseigner, c'est faire en sorte que cette négociation permanente soit informée, raisonnée, féconde. C'est faire en sorte qu'elle crée les outils de progrès de la connaissance en favorisant l'écoute des bruits du monde; c'est l'accueillir comme utile, parce qu'elle permet de prendre conscience de toutes les langues et de toutes les opinions du monde.

La diversité peut s'entendre, s'accueillir avec une méthode (un chemin) complexe qui permette de distinguer sans disjoindre, nous y reviendrons avec Edgar Morin. Car pour le moment, peu capables que nous sommes de penser la diversité et la complexité du monde, nous cédon's à la tentation de la sursimplification qui est un écrasement et un aveuglement stériles. Nous vivons un «âge de fer planétaire» nous dit Morin:

«La crise planétaire, c'est la crise de la planétarisation. La planétarisation qui s'effectue dans et par la technique, dans et par la communauté de destin, ne s'effectue pas au niveau de l'humanité divisée et déchirée en nations, empires, races. Là où cette planétarisation

⁸ P. RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.

progresses par l'hégémonie et l'homogénéisation, alors, *de par cela même, elle régresse*. Ainsi, nous voyons que *la crise de la planétarisation, c'est la crise de l'humanité qui n'arrive pas à se constituer en humanité et, du coup, la crise du monde encore incapable de devenir monde, la crise de l'homme encore impuissant à s'accomplir homme...*

Nous sommes encore à la préhistoire de l'esprit humain»⁹.

2. *De l'opacité inquiétante à l'opacité protectrice: échanger sans se perdre...*

Cette préhistoire de l'esprit humain est un moment de peur, de réticences et d'agressivité; un temps de clôture et de désir de conquête sauvage, qui précède le temps de l'ouverture et du partage. L'autre est encore inquiétant, de contours vagues, de nature inconnue; on ne le comprend pas – ni en soi, comme le montrent le besoin de psychanalyse, la quête de son identité profonde..., ni hors de soi. L'altérité est ce qui sépare, qui disjoint, elle est irréductible, menaçante. Le lointain est opaque et le proche, par contraste, lumineux, rassurant, transparent. Facile illusion! On a l'intuition que c'est une illusion lorsque l'on aborde la littérature: dans ce monde de la poésie, c'est l'obscur qui règne, la signification fragile que l'on approche doucement. Pas de poésie qui parle au cœur de l'homme en tonitruant; pas de littérature qui bouleverse sans l'élévation vers un horizon partiellement caché; pas de transcendance sans inconnaissable. Jean Sullivan le disait bien: «En art et en littérature il faut craindre la clarté. Faites confiance à l'intelligence seconde; faites confiance à la nuit»¹⁰.

La clarté, la transparence, la lumière, sont des éléments évidemment précieux, liés symboliquement à la Vérité; iconographiquement, ils indiquent la grâce, la sainteté, le pouvoir, tandis que l'opaque, le sombre, l'épais rejettent dans l'informe, le disgracieux, le honteux ou le suspect. Pourtant, l'injonction de transparence est un geste totali-

⁹ E. MORIN, *L'âge de fer planétaire*, dans *Pour sortir du xx^e siècle*; texte repris dans Edgar Morin, *La Complexité humaine*, textes rassemblés avec Edgar Morin et présentés par Heinz Weinmann, Flammarion, coll. «Champs Essais», Paris 1994, p. 220. En italique dans le texte.

¹⁰ J. SULLIVAN, *Petite littérature individuelle*, Gallimard, 1971 – cité dans *Pages. Anthologie posthume*, avec un avant-propos de Jean Grosjean et une introduction de Raymond Jean, Gallimard, Paris 1996, p. 122.

taire, une revendication de toute puissance de celui qui regarde, scrute, analyse. C'est l'affirmation d'un point de vue surplombant à la légitimité incontestable, prééminente. Si l'on reprend un propos développé par Michel Serres dans son livre *Yeux*¹¹ c'est une prétention divine à laquelle l'humain ne peut accéder.

C'est dans le sombre, dans l'opaque, que se trame le divers du monde. Enseigner c'est alors faire place à l'opacité, ouvrir les systèmes de significations, décroiser les disciplines et les références pour que chacun trouve sa place dans le complexe du monde: «Entends, je te parle dans ta langue, et entends encore, c'est dans mon langage que je te comprends»¹².

Autrement dit, la langue – ou la science ou les dogmes – est le visage du dialogue, sa face visible; mais c'est le langage qui le réalise – la réception de la science par les sociétés, l'accueil des dogmes par les cultures du monde qui les modulent selon leur monde.

Faisons le deuil de la transparence, surtout dans l'enseignement, et vivons la joie de l'opaque. De même que l'espérance accepte l'angoisse, l'accueil de l'autre accepte son opacité, si semblable à la mienne – Glissant revendique pour tous le droit à l'opacité¹³. Car l'opacité protège le fragile du monde, donc sa puissance. Être enseignant dans un monde divers et complexe, avec des élèves divers et complexes, c'est postuler qu'une partie de chaque objet observé, analysé, étudié, nous échappe. On se garde de prétendre connaître exhaustivement l'autre, on se contente de tendre asymptotiquement vers cette connaissance. Aller d'emblée vers le souhait de clarté, c'est prendre le risque de laisser de côté le ténu, le lointain, le distant en privilégiant le proche, celui qu'on reconnaît.

«La cité [heureuse] est métaphorique et invisible. Et c'est le travail de l'imagination que de rouvrir sans cesse la cité visible à tous les points de vue invisibles qu'elle laisse sur ses bords, voire qu'elle a exclus. Il y a toujours une dette envers d'autres, qui manquent à la communauté, et sans lesquels ni l'autonomie politique, ni le contrat social, ni la délibération démocratique ne peuvent être complets, ni vraiment 'autorisés'»¹⁴.

¹¹ M. SERRES, *Yeux*, Le Pommier, Paris 2014.

¹² E. GLISSANT, *La Cohée du Lamentin*, Gallimard, Paris 2005, p. 38.

¹³ Expression couramment utilisée par Glissant. Voir C. MBOM, *De l'opacité à la Relation*, dans Jacques Chevrier (dir.), *Poétiques d'Edouard Glissant*, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 1999, pp. 245-254.

¹⁴ O. ABEL, *Paul Ricœur. La Promesse et la règle*, Michalon, coll. Le bien commun, Paris 1996, p. 120.

La responsabilité de l'auteur, Édouard Glissant le dit, est d'écrire «en présence de toutes les langues du monde»¹⁵: non pas de toutes les maîtriser, mais d'avoir conscience, en permanence, que d'autres parlent d'autres langues que moi. La responsabilité de l'individu, enseignant ou élève, est d'accepter de ne pas comprendre – de ne pas 'prendre avec': mais 'd'être avec'. 'À côté' d'abord, solitaire et solidaire, puis 'avec'.

Ne pas tout comprendre de l'autre, non seulement n'est pas dommageable à ma solidarité et à la reconnaissance de notre nature commune, mais est une garantie de pouvoir m'en approcher: imaginez un instant que notre petite communauté éphémère, par un sortilège bien étrange, soit absolument transparente, que nous lisions les uns en les autres sans retenue, sans pudeur ni sélection... Cauchemar! Acceptons, revendiquons l'opacité qui préserve la possibilité du dialogue et de l'accueil de l'autre, de l'inconnu. Elle n'est pas l'horizon ultime, elle est la condition pour approcher l'horizon ensemble.

Les autres, avec lesquels je tends à former une communauté humaine, sont partiellement invisibles; ils habitent un espace imaginaire trouble et épais, une matière molle et résistante, un tissu complexe, dont chaque fil est un 'universel': par 'universel', j'entends tous ces concepts dont quelqu'un, à un endroit du monde et dans un temps donné, estime qu'ils sont universels... Il y a tragédie lorsque deux de ces 'universels', en tension l'un avec l'autre, sont revendiqués au même moment (Antigone et Créon): c'est bien de l'épaisseur opaque dans laquelle baignent ces universaux si lumineux, si éclatants que naît l'émotion tragique. Toujours-déjà, en même temps qu'Antigone reconnaît la puissance de la loi des morts, Créon est traversé par la puissance de la loi de la Cité. Le dialogue des rationalités que postule l'acte d'enseignement se fait au risque du tragique: l'opacité l'en préserve au moins partiellement.

¹⁵ Glissant utilise régulièrement cette expression, par exemple dans E. GLISSANT, *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard, Paris 1996, p. 40.

3. *Penser la complexité, habiter l'opacité, tiers-instruit: responsabilité éthique des sujets*

L'apprentissage est alors un métissage: l'élève doit en permanence sortir de ses repères familiers (physiques, psychologiques, sociaux, culturels) et se laisser entraîner vers un ailleurs qu'il ne maîtrise pas, se connaître par ses origines et apprendre à aller chercher l'altérité. De cette expérience, il devient un «tiers instruit»¹⁶ («tiers» au sens de 'différent' et «instruit» au sens d'informé'). Pour que l'enseignement permette et encourage la rencontre des cultures et fasse émerger le divers du monde à la conscience de chacun, il faut un tiers espace dans lequel «l'épaisseur des noyaux éthico-mythiques» de chaque culture puisse être respectée et considérée; cet espace est métaphorique, il ménage les passages d'une culture à l'autre par suspension du sens intraculturel et par invention de voies de traverse, d'échappées belles. C'est toute la conception glissantienne du Tout-Monde, selon laquelle le monde n'est pas la juxtaposition de territoires clos, mais l'ensemble complexe des lieux reliés les uns aux autres. «Agis dans ton lieu, le monde s'y tient. Pense avec le monde, il ressort de ton lieu»¹⁷.

Le monde est une nécessité 'composée', c'est-à-dire articulée, faite de complexités; mais 'composée' veut dire aussi que le monde est écrit, rédigé, comme un récit ou un morceau de musique. Il peut donc être enseigné si on structure l'enseignement autour de la pensée de la complexité et non de celle de la simplification: catégoriser, réduire les phénomènes et les ramener à une dimension simple semble pourtant la clef d'un enseignement adapté; c'est ainsi que l'on présente à l'élève quelque chose de digeste, de compréhensible, en le protégeant des complexités surdimensionnées. Pourtant c'est ainsi que l'on reproduit des imaginaires cloisonnés et que l'on accélère la décomposition du lien social en accentuant les différences et les divergences au lieu d'aider à penser la composition, l'articulation, la médiation. Il faut «se nourrir d'incertitudes» préconise Edgar Morin dans *La Méthode I*, accepter l'opacité impressionnante et ne pas escamoter les difficultés de la connaissance.

La méthode: douter même du doute, et à la différence de Descartes, douter de la disjonction des objets entre eux, de la disjonction des notions 'claires et distinctes' entre elles:

¹⁶ «Tiers Instruit» au sens de Michel Serres dans l'ouvrage du même nom, cit.

¹⁷ GLISSANT, *La Cohée du Lamentin*, cit., p. 36.

«Notre besoin historique est de trouver une méthode qui détecte et non pas occulte les liaisons, articulations, solidarités, implications, imbrications, interdépendances, complexités. [...] Il nous faut partir de l’extinction des fausses clartés. Non pas du clair et du distinct, mais de l’obscur et de l’incertain. La méthode de la complexité n’a pas pour mission de retrouver la certitude perdue et le principe *Un* de la Vérité. Elle doit au contraire constituer une pensée qui se nourrit d’incertitude au lieu d’en mourir»¹⁸.

De toutes parts surgit en effet le besoin d’un principe d’explication du monde qui soit plus riche que le principe de simplification (disjonction/réduction), qui rende justice de sa diversité, de sa complexité et de son développement imprévisible. L’enseignant, bien sûr, enseigne à distinguer et à analyser chaque phénomène (linguistique, climatique, culturel, historique...). Mais il enseigne aussi à entrevoir, puis percevoir et analyser leurs liens, leurs effets les uns sur les autres. Il enseigne encore à l’élève comment prendre conscience que sa manière d’être au monde, si discrète soit-elle, produit un effet sur le monde. C’est ainsi que l’«écologie intégrale» dont il est question dans *Laudato Si*¹⁹ peut être déployée aussi: en établissant la communication entre l’objet et l’environnement, la chose observée et son observateur. «Le principe de complexité s’efforce d’ouvrir et de développer partout le dialogue entre ordre, désordre et organisation»²⁰. Autrement dit, l’enseignement doit cultiver un regard écologique, qui consiste à percevoir tout phénomène dans sa relation avec son environnement.

La littérature et les arts de manière générale sont l’un des lieux de prédilection pour ce regard écologique, qui est dialogique: le sens utilise d’autres canaux pour jaillir que le seul canal de la rationalité, emprunte des chemins complexes et souvent souterrains, oblige à sauter d’une temporalité à une autre, d’une logique à une autre, d’une pensée du monde à une autre.

Patrick Chamoiseau dans *Biblique des derniers gestes* met en scène un écrivain au chevet d’un mourant; celui-ci ne parle plus et l’écrivain doit imaginer sa vie qu’il postule vaste et riche et dont la signification n’a pas été établie. À lui de répondre au défi, de tisser des fils variés et disparates, de combler par la littérature ce que l’histoire dérobait:

¹⁸ MORIN, *La Complexité humaine*, cit., p. 257.

¹⁹ *Laudato si*’, encyclique du pape François datée du 24 mai 2015.

²⁰ MORIN, *Projet Méthode (3): le respect du mystère*, dans *La Complexité humaine*, cit., p. 319.

«Plus qu'à un homme, j'étais confronté à un système ouvert [...] dont l'architecture était mouvante, incertaine [...]. Je devais donc agir, combattre et me débattre dans tout cela. J' [étais] un Guerrier dans un champ de bataille dont le point de vue d'ensemble était inexistant, et la fin improbable. J'étais devenu un doute vivant, développant une activité de connaissance dite littérature»²¹.

La littérature est effectivement une activité de connaissance, dans la mesure où elle donne au doute, à l'instabilité, à l'incertitude, tout leur prix, dans la mesure où par elle les références peuvent s'évanouir. Si l'enseignement, comme le pense Michel Serres, est la traversée d'un tiers espace entre celui qu'habite l'élève et celui que connaît son enseignant et qu'il connaîtra bientôt, alors la littérature peut être cette traversée: elle n'abolit pas les références qui lui préexistaient ni ne se dissout dans celles qui sont l'horizon du trajet, elle leur ajoute celles du trajet lui-même. Toute la Relation est là présente: «le corps qui traverse apprend certes un second monde, celui vers lequel il se dirige, où l'on parle une autre langue, mais il s'initie surtout à un troisième, par où il transite»²². Le métissage est largement dépassé, et laisse place à la diversité: non plus un évidemment, ni double, mais «tiers», multiple. L'universel trouve une nouvelle définition, qui le rapproche du diversel, il est «ce qui, unique, verse pourtant dans tous les sens»²³. Et apprendre, ce ne peut être que devenir ce tiers-instruit, à égale distance de la raison et de la pitié, de la science délocalisée et du problème du mal, douloureusement incarné dans les lieux du monde. 'Penser', 'Faire penser' et 'inventer' tournent autour du même centre absent, du même foyer instable et inassignable: du point de croisement entre le monde d'où l'on vient et celui où l'on va, parmi les multiples mondes possibles. Le seul but de l'instruction ne peut être que la fin de l'instruction, c'est-à-dire l'invention: la capacité à inventer, à faire naître, les trajets possibles, les croisements, les superpositions, les détours et retours. «L'invention seule prouve qu'on pense vraiment la chose que l'on pense, quand on la pense»²⁴. Il faut partir, plonger et trouver les formes pour dire et partager la découverte du point de croisement, de chacun des nœuds du rhizome, au cœur de l'opacité.

L'aventure est tentante, de tenir ensemble effectivement la pensée

²¹ P. CHAMOISEAU, *Biblique des derniers gestes*, Gallimard, Paris 2002, p. 692.

²² SERRES, *Le Tiers-Instruit*, cit., p. 24.

²³ *Ibid.*, p. 27.

²⁴ *Ibid.*, p. 147.

et la transmission, penser et faire penser, sans enfermer l'invention dans un carcan: dans une institution libre, ni maîtres ni disciples, ni appartenance, qui aurait intégré dans son fonctionnement la logique ouverte des idées qu'elle explore. L'institution est à sa place «au milieu du courant» et celui qui connaît et enseigne, qui pense, qui invente, qui initie la traversée – le «tiers-passant» – n'est «ni posé ni opposé, sans cesse exposé»²⁵. La décision de s'exposer au 'tiers espace' est bien une décision politique, puisque d'elle découle naturellement un certain type d'enseignement, et une image certaine du citoyen, «Petit Poucet» et «Petite Poucette» devenus grands et «tiers-instruits».

Bibliographie

ABEL O., *Paul Ricœur. La Promesse et la règle*, Michalon, coll. Le bien commun, Paris 1996.

CHAMOISEAU P., *Biblrique des derniers gestes*, Gallimard, Paris 2002.

GLISSANT É., *La Cohée du Lamentin*, Gallimard, Paris 2005.

GLISSANT É., *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard, Paris 1996. *Laudato si'*, encyclique du pape François datée du 24 mai 2015.

MBOM C., *De l'opacité à la Relation*, dans J. CHEVRIER (dir.), *Poétiques d'Édouard Glissant*, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 1999, pp. 245-254.

MORIN E., *La Complexité humaine*, textes rassemblés avec Edgar Morin et présentés par Heinz Weinmann, Flammarion, coll. «Champs Essais», Paris 1994.

RENAUT A., *Un humanisme de la diversité: essai sur la décolonisation des identités*, Flammarion, coll. bibliothèque des savoirs, Paris, 2009.

RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.

SERRES M., *Éduquer au XX^e siècle*, «Le Monde», 7 mars 2011, article consultable <http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html> (consulté le 2.12.2016).

SERRES M., *Le Tiers-Instruit*, Françoise Bourin, Paris 1991.

SERRES M., *Yeux*, Le Pommier, Paris 2014.

SULIVAN J., *Pages*. Gallimard, Paris 1996.

SULIVAN J., *Petite littérature individuelle*, Gallimard, Paris 1971.

²⁵ *Ibid.*, p. 34.